

ALGUMAS NOTAS SOBRE DISCURSO OFICIAL PARA O PORTUGUÊS: AS METAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA

SOME NOTES ON OFFICIAL DISCOURSE FOR PORTUGUESE: THE CURRICULAR TARGETS AND LITERARY EDUCATION

ALGUNAS NOTAS SOBRE EL DISCURSO OFICIAL PARA PORTUGUÉS: METAS CURRICULARES Y EDUCACIÓN LITERARIA

Paulo Costa¹

RESUMO: A forma e o conteúdo específico dos textos prescritivos para uma dada disciplina escolar são significativas no plano ideológico. As flutuações nestes textos para a disciplina de Português, têm revelado a adoção de uma postura mais conservadora por parte da tutela, marcada por um elevado grau de especificação nas prescrições. Partiremos do caso particular da Educação Literária, um dos domínios em destaque nas Metas Curriculares de Português. Centrar-nos-emos, de modo particular, na componente referente ao 1º ciclo do Ensino Básico. Nesta reflexão, baseada na análise documental, visamos proceder à identificação de marcas que apontem para aquilo que consideramos como uma proposta de aparente promoção da educação literária e de aparente preocupação com o papel do professor. Em linha com o referencial teórico convocado, o documento evidencia, no plano prescritivo, um elevadíssimo grau de especificação, constituindo-se, potencialmente, como elemento constritor da margem de atuação docente.

PALAVRAS-CHAVE: currículo. Conteúdos curriculares. Literatura. Escolarização.

ABSTRACT: The form and content of specific prescriptive texts to a given school discipline are significant on the ideological level. Fluctuations in prescriptive texts for Portuguese have revealed the adoption of a more conservative approach, by the Ministry of Education, marked by a high degree of specification. We will consider the particular case of Literary Education recently considered as one of the areas highlighted in curriculum targets for Portuguese. We will focus on the part of the document for the 1st cycle of basic education. In this reflection, based on document analysis, we intend to identify features pointing to what we would consider a proposal both of apparent promotion of literary education and apparent concern about the role of teachers. In line with the theoretical framework considered, the document shows, on its prescriptive nature, a very high degree of specification, constituting itself as potential constricting element for the teacher's freedom of action.

KEYWORDS: curriculum. curricular contents. Literature. Schooling.

RESUMEN: La forma y el contenido de los textos normativos específicos a una disciplina escolar son ideológicamente significativos. Las fluctuaciones en los textos prescriptivos para la disciplina de Portugués han revelado la adopción de una postura conservadora por la tutela marcada por un elevado

¹ Universidade de Évora, Doutor em Ciências da Educação, plc@uevora.pt.

grado de especificación prescriptiva. Partiremos de la Educación Literaria recientemente considerada como una de las áreas destacadas en las metas Curriculares de Portugués. Nos centraremos en la parte del documento que trata del 1er del ciclo de enseñanza básica. En esta reflexión, basada en análisis documental, se procederá con la identificación de marcas de lo que consideramos una propuesta de aparente promoción de la educación literaria y de aparente preocupación por el papel del profesor. De acuerdo con el marco teórico considerado, el documento revela, en el plan prescriptivo, un muy alto nivel de especificación y es potencialmente un elemento constrictor de la libertad de actuación docente.

PALABRAS CLAVE: Currículum. Contenidos curriculares. Literatura. Escolarización.

1. Reflexões preliminares sobre o discurso oficial para o Português

As alterações na legislação, decorrentes de diferentes orientações promovidas pela tutela ao longo dos últimos anos, nomeadamente no período compreendido entre 2009 e 2014, encerram não apenas aquilo que, num dos documentos prescritivos para o ensino do Português, se designa de tentativa de facilitar o ensino. Ao declarar-se que determinada prescrição oficial, para uma dada disciplina, visa fornecer ao professor ‘uma visão mais objetiva daquilo que se pretende alcançar’, convirá que equacionemos o tipo de mudança imposta e que reflitamos sobre aquilo que está em questão com a homologação de documentos desta natureza.

Se é relevante a questão da seleção e das opções de natureza ideológica que aquela implica, não podemos deixar de destacar que os documentos que configuram o currículo, se constituem como sistema taxonómico e de categorias, no qual se procura descrever um universo potencialmente ilimitado de experiências e conhecimentos. O enunciado formal assumido pelos documentos de natureza prescriptiva é relevante: “*the technical form of the curriculum matters. It has the effect of enabling and disabling particular kinds of teacher professional interpretation and face-to-face-interaction in schools and classrooms.*” (LUKE; WOODS; WEIR, 2013, p. 7) Os mesmos autores apontam para uma reiterada ausência de reflexão em torno daquilo que é a natureza taxonómica destes documentos, as categorias envolvidas na sua construção, o demasiadamente comum fenómeno de aparentemente se tratar de um processo discutido de forma participada, o facto de tal discussão apenas ter lugar a apenas a partir do momento em que as categorias estão previamente definidas a montante, ficando extremamente reduzida a margem para discussão efetiva do documento. Aquilo que se pode definir seria tão-somente o que pode figurar em determinada categoria, estando decidido qual/quais a/s categoria/s envolvida/s: “*The systems divide, contrast, regroup and derive what will constitute importante and valued school*

knowledge, now, from the unlimited possibilities available” (LUKE, WOODS, WEIR, 2013, p. 7).

O modo como se assume o desenho e a concretização de documentos como as recentemente homologadas Metas Curriculares pode influenciar as formas como professores e alunos experimentam as margens e a elasticidade da sua autonomia, da sua capacidade crítica e de possível resposta adaptada a necessidades específicas e emergentes em contextos específicos.

No caso da disciplina de Português, as mais recentes indicações programáticas parecem encerrar a substituição de um paradigma por outro, um abandono formal do trabalho centrado nos processos e o assumir esse falacioso abraço salvífico da quase exclusiva atenção sobre o produto. A guerra da tutela, declarada a uma anunciada dispersão, à falta de um afirmado rigor terá sido declarada a 12 de dezembro de 2011, com a publicação do Despacho 17169/2011, pelo qual se revoga a vigência do documento que ficou conhecido por *Currículo Nacional para o Ensino Básico. Competências Essenciais* (CNEB).

Datado de 2001, o CNEB visava, tal como se afirma no início do documento, a clarificação das competências a alcançar, neste caso para o Ensino Básico, de acordo com os pressupostos, valores e princípios constantes da Lei de Bases do Sistema Educativo. Independentemente da crítica que possa ser feita ao CNEB, do ponto de vista do conteúdo, do paradigma que lhe subjaz, importará que não desprezemos a concretização formal que o documento adquire, as categorias que o constituem. Tanto na criação do CNEB, como na sua revogação, ao fim de uma década, a forma foi relevante, por encerrar, na sua aparência falaciosa de detalhe técnico, uma grelha de categorias fechadas. Restaria discutir o conteúdo das mesmas mas, na prática, não poderia ser já questionada a decisão de optar por formular competências, comportamentos observáveis ou outra/s categoria/s. Não poderia igualmente ser discutido o grau de especificação dessas mesmas categorias. A montante, o paradigma teórico, as opções de natureza ideológica, teriam estado fora de discussão.

A forma encerra, como atrás mencionámos, fortes constrangimentos, não apenas relativamente ao que se ensina e aprende, mas também no referente às prioridades definidas para o processo, o ensinar, o aprender. Vejam-se, a este respeito, alguns segmentos do já mencionado Despacho 17169/2011. Não se constituindo como um texto prescritivo alternativo ao CNEB, mas tratando-se expressamente da sua revogação, o Despacho anuncia a urgência desta decisão fundamentando, quer com base nos problemas que o CNEB teria, quer nos putativos benefícios de um futuro sem ele. Assim, o CNEB evidenciaria “uma série de

insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino.” Ao mesmo tempo que se assume expressamente a intenção de “reduzir o controlo central de todo o sistema educativo, assim como o excesso de regulamentação e burocracia”, que deverá “dar-se aos professores uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo”, que não cabe às instituições oficiais “impor às escolas e aos professores orientações pedagógicas extremas”, anunciam-se características da matriz que a alternativa, a ser apresentada num futuro próximo, deverá ter. Deverá esta eleger como prioridade a eliminação da categoria ‘competência’, por se considerar que esta “menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino.” Não restam dúvidas de que a repetição de expressões como ‘transmissão de conhecimento’, ‘ensino’ e a omissão de ‘aprendizagem’, é algo que passa a fazer expressamente parte da agenda da tutela. Fica em aberto o juízo sobre o declarado combate àquilo que se identifica com próximo de certo fundamentalismo pedagógico, combate esse materializado na substituição/eliminação daquilo que se designa de ‘orientações pedagógicas extremas’; fica igualmente em aberto, neste momento do texto, o juízo sobre o instável equilíbrio entre uma maior margem de autonomia a conferir aos docentes e o carácter diretivo e específico do documento: “É decisivo que, no futuro, não se desvie a atenção dos elementos essenciais, isto é, os conteúdos, e que estes se centrem nos aspetos fundamentais.” Afirmando-se que o CNEB deixa de ser referência para os documentos oficiais da tutela, nomeadamente “programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais”, deixa-se o aviso de que os serviços competentes do Ministério “irão elaborar documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas”.

Se, por um lado, as insuficiências apontadas ao CNEB acabam por redundar na assunção de uma forma diferente de conceber o processo educativo, a escola e a sociedade, no plano discursivo, em alguns momentos, o despacho que o revoga centra-se, ao caracterizar o documento cuja vigência termina, na sua dispersão, no carácter vago, naquilo que poderíamos designar de baixo grau de especificação, amplificado pela “própria extensão do texto, as repetições de ideias e a mistura de orientações gerais com determinações dispersas”. É curioso que, em todos os casos, no CNEB, no texto que o revoga, e nas Metas Curriculares que o substituem, a simplificação e a especificação do essencial sejam bandeiras; não esqueçamos que o CNEB articulava uma parte de competências gerais com competências específicas para os diversos espaços disciplinares, ambas ‘competências essenciais’.

Na sequência então do processo de alteração do discurso oficial, formalmente iniciado em dezembro de 2011, procura-se ainda uma resposta institucional ao propalado ‘facilitismo’, identificado não raras vezes pelo senso comum como característica funesta do sistema e assumido pela tutela como causa para todos os pretensos desaires nos indicadores conjurados nas análises mediáticas. Essa resposta aponta, no documento correspondente às Metas Curriculares para o Ensino Básico - tomado agora apenas como exemplo -, para uma estratégia que se afirma consistir em, paradoxalmente, facilitar. Afirma-se no documento que o aquilo que se designa de ‘desenvolvimento do ensino’ será orientado por Metas Curriculares “cuja definição organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino.” (BUESCU et al, 2012, p. 4) O documento em questão deverá, assim, facilitar o ensino por ser configurar como a) mecanismo de objetivação/clarificação formal nos enunciados daquilo que se pretende; b) mecanismo de especificação e hierarquização das aprendizagens pretendidas (ou, segundo os princípios assumidos, os conhecimentos que devem ser transmitidos); c) mecanismo de seleção/implementação de estratégias adequadas.

O texto programático ou similar em causa estipula o *quê*, com um elevado grau de especificidade e condiciona o *como*, a componente de orientação/condução/restrrição metodológica do docente, sobretudo se tomarmos em consideração que este tipo de abordagem é frequentemente conjugada (e no caso do sistema português é, de forma crescente) com uma tendência para a generalização de práticas de avaliação sumativa centralizadas pela tutela ou por organismos dela dependentes. A declaração de intenções, no sentido de facilitar as opções do professor, é uma falácia que resulta, mais uma vez, numa restrição à autonomia do docente; assume-se, implicitamente, a incapacidade dos professores para gerir a complexidade do processo de ensino-aprendizagem perante um quadro orientador mais abrangente.

Não pedirá o professor que um processo naturalmente complexo, como o de promover aprendizagens e formar pessoas, parta de prescrições que visem a simplificação; pedirá antes autonomia e tempo para que possa perspetivar caminhos e, na medida possível, cumprir-se: “*Teaching is intellectual and ethical work (...). All the pressures of schooling push teachers to act as clerks and functionaries-interchangeable parts in a vest and gleaming and highly rationalized production line.*” (AYERS, 2004, p. 142) Este processo/cenário de funcionarização é consistente com períodos nos quais, segundo Luke, Woods e Weir (2012), o

declínio de determinados indicadores/resultados levam a que seja questionado aquilo que é ensinado e quem ensina, raramente sendo equacionadas as questões da incoerência burocrática e/ou a falta de visão política. Em grande medida, independentemente da sua concretização, os textos programáticos/metasp curriculares ou documentos similares, sobretudo quando assumem um elevado grau de especificidade na prescrição, mais do que condicionar as práticas no imediato, constituem-se, como referem Ball, Maguire e Braun (2012), enquanto fortes constrangimentos ao leque de opções criativas dos professores.

2. Algumas notas sobre o âmbito e funções da disciplina de Português: para além do discurso oficial

Os imperativos organizacionais inerentes ao processo de escolarização, decorrendo este, historicamente, da responsabilidade assumida pelos estados no sentido de garantir a educação e a aculturação dos mais jovens, implicam que sejam expressos os termos nos quais o referido processo ocorre, o(s) contexto(s) em que se concretiza, a definição das necessidades dos educandos, a definição das necessidades que a sociedade quer ver supridas pela educação: *“The policies governing schooling came to place increasing torque on acceptable descriptions of the nature of children, their needs, how they learn, what materials they learn from and how they might be assessed”* (AUSTIN; DWYER; FREEBODY, 2003, p. 19-20).

No âmbito da construção do currículo enquanto artefacto social, o espaço constituído pelas disciplinas escolares é, em si mesmo, uma marca significativa da forma como as sociedades encaram a delimitação e categorização do conhecimento e das experiências seleccionadas como válidas para um dado momento, a sua filiação em determinado campo e as relações legítimas/expectáveis com outros campos.

A respeito da construção das disciplinas escolares, processo que Chervel (1998) caracteriza como produto do percurso histórico traçado pelas mesmas, por adição de camadas sucessivas, será relevante distinguir, no plano da delimitação e conceptualização destes espaços, *subject de discipline* (STENGEL, 1997; LUKE; WOODS; WEIR, 2013). Este último termo aponta para a perspetivação, no plano epistemológico, de problemáticas científicas ou culturais, visando a descrição e/ou explicação de um determinado domínio ou campo: *“They entail specific epistemological stances of the world, commensurate first principles, relevant procedures and methods and distinctive goals and aims.”* (LUKE; WOODS; WEIR, 2013, p. 12) O termo *subject*, apontando no sentido que, em língua

portuguesa, corresponderia a disciplina escolar, caracterizar-se-ia por ocorrer num contexto instrucional e institucional específicos (salas de aula e escolas), correspondendo a um conjunto particular de objetivos educativos, nos planos cultural e social: "[...] *as purpose-built and targeted units of study for schools, their technical form and contents must address specific institutional imperatives and contexts*" (LUKE; WOODS; WEIR, 2013, p. 13).

No que se refere mais especificamente à disciplina de Português, enquanto espaço genericamente ocupado pelas questões que, de forma mais ou menos restritiva, se ligam à Língua Materna, aquela pode configurar-se como o espaço de reconhecimento da natureza e papel da língua, no plano das opções curriculares. A relevância curricular e social de uma disciplina centrada na língua materna torna-se particularmente evidente em momentos de maior instabilidade nos planos político e social. Tal decorre, em grande medida, da (re)ativação de formulações que tendem a explorar a ligação entre a língua materna e momentos marcantes na história das nações. Essa ligação, remetida para momentos tidos como fundacionais, confere à disciplina de língua materna um forte poder simbólico, instrumental e tenderá a concretizar-se a sua valorização no plano curricular. Esta pode emergir sob forma de movimentos diversos, visíveis nos vários níveis do aparelho pedagógico: discretas ou ostensivas alterações no cânone literário escolar, diminuição ou aumento do peso relativo no plano de estudos de determinado(s) ciclo(s) de ensino; alterações mais ou menos discretas mas nunca isentas de carga ideológica do próprio nome da disciplina.

No plano histórico, poderemos considerar que o processo de afirmação e consolidação da disciplina de Português no âmbito curricular é um processo longo, frequentemente ligado à progressiva aquisição do estatuto de objeto de estudo na instrução secundária, em estreita ligação com a fundação dos liceus, na década de 30 do século XIX. Também a associação desta disciplina a outras, quer à História, quer ao Latim, são reveladoras de flutuações localizadas ao nível, tanto da determinação do seu âmbito, como das funções que comumente se atribuem ao espaço do Português. Podemos, contudo, considerar que o processo de construção do Português como disciplina escolar aponta, de modo consistente, para uma afirmação progressiva da sua centralidade no currículo (COSTA, 2007).

Tomando como válida para o contexto português a síntese de Poulson (2005), referente ao Inglês enquanto língua materna e disciplina curricular, destacaríamos que, ao longo do tempo e de forma não exclusiva, embora com pesos variáveis, há funções, prioritariamente atribuídas a este espaço, que poderiam ser categorizadas da seguinte forma: herança cultural/crescimento pessoal/necessidades da vida adulta/análise cultural. A

valorização de uma destas categorias permitiria uma variabilidade no carácter instrumental atribuído ao Português/Língua Portuguesa, no seu conjunto e/ou nas componentes que enformam e constituem este espaço. Deste modo, a disciplina poderia, quer tomemos como ponto de partida a língua enquanto património comum, quer partamos de um entendimento da literatura como uma expressão particularmente nobre da língua, assumir, na sua fundamentação a componente ‘herança cultural’. Por outro lado, podem ainda centrar-se os fundamentos da disciplina na relação entre linguagem e aprendizagem como fator potenciador de um harmonioso e integral desenvolvimento do aluno. A disciplina poderia ainda ser encarada enquanto espaço de preparação do aluno para a vida ativa, sendo assumido um papel central da língua, numa perspetiva eminentemente pragmática, como elemento potenciador de uma rápida e versátil integração na vida adulta. Finalmente, poderia o Português assumir-se enquanto contexto privilegiado para o desenvolvimento de uma visão crítica, com graus de abrangência variáveis relativamente à mundividência do aluno, especialmente nos planos cultural e da educação para a cidadania.

É, em qualquer caso, evidente a conceção do Português como lugar privilegiado para trabalho no plano da transversalidade. Parece-nos igualmente relevante que a reflexão em torno daquilo que poderá ser considerado como ‘cultura legítima’, entendendo aqui a Escola enquanto poderosa instância de legitimação, bem como a relação entre aquela e o conceito de capital cultural, serão sempre produtivas no quadro da delimitação de uma qualquer disciplina escolar e, neste caso particular, do Português.

3. Educação Literária nas Metas curriculares: o enquadramento assumido

A delimitação do conceito de Educação Literária implica a reflexão sobre o processo de leitura, sobre o tipo de práticas associadas, em contextos específicos, à leitura de textos particulares. Implica igualmente a reflexão sobre o que está contido no ato de ler, que contextos o acolhem, que textos são literatura. Trata-se de, com o afirma Mendoza (2004), dar prioridade à evidência de que a literatura se pode ler, valorizar, apreciar, secundarizando a consideração de que a literatura será um conteúdo escolar, ‘matéria ensinável’. A educação literária consistiria num conjunto de experiências de participação no processo de receção e de atualização interpretativa do discurso literário. Seria importante, a este respeito, considerar que os textos literários são definidos por convenções de natureza estética e cultural, cuja receção não poderá, de forma redutora, ser considerada como algo de automático ou espontâneo que carece de um processo educativo que permita ao leitor integrá-la como

experiência de aprendizagem significativa na construção enquanto leitor capaz de se apropriar dos textos e de agir com e sobre eles nos planos afetivo, cognitivo, social, cultural. A educação literária e suas possibilidades de operacionalização num contexto formal como o escolar ou, dito de outra forma, a escolarização da relação entre texto literário e leitor complexificam ainda mais esta problemática.

Procuraremos focar-nos no mais recente texto que se constitui como discurso oficial para a disciplina de Português no Ensino Básico, as Metas Curriculares. Estas, decorrentes do Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012, do Ministério da Educação e Ciência de Portugal, dirigem-se aos níveis de escolaridade que, no mesmo país, compreendem o 1º ciclo do Ensino Básico (1º a 4º anos de escolaridade), o 2º Ciclo do Ensino Básico (5º a 6º anos de escolaridade) e 3º ciclo do Ensino Básico (7º a 9º ano de escolaridade). De acordo com o mesmo despacho ministerial, foram igualmente promulgados, em momento posterior, os textos correspondentes ao programa e metas curriculares para o Ensino Secundário (10º a 12º anos de escolaridade, em Portugal); tomaremos adiante como objeto de análise mais detalhada, para efeitos de exemplificação, as metas curriculares formuladas para o 1º ciclo do Ensino Básico.

Assume-se como princípio subjacente ao documento a indicação dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos, ordenados sequencial e hierarquicamente; explicita-se igualmente que, no documento, serão definidos os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos. Destacamos também o facto de se dar destaque ao conjunto de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos. O carácter restritivo das metas curriculares é reforçado pela indicação explícita de que, face ao programa homologado pela tutela em 2009, se opera uma seleção no sentido de focalizar a atenção no essencial. O recurso a esta estratégia de restrição corresponde igualmente à possibilidade de contornar um programa feito com referência do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, baseado, portanto, numa lógica de competências e cuja revogação, num período tão curto de tempo, poderia implicar ter de gerir uma medida impopular no terreno, sobretudo dado o peso do dispositivo de formação contínua especificamente destinado à implementação do programa no terreno, que consumiu tempo e recursos dos professores e do sistema. Assume-se, no texto introdutório da Metas Curriculares, que o programa anterior, bem como a formação e os materiais de apoio produzidos no âmbito da sua implementação, se mantêm válidos, consistindo as metas numa especificação ou subtração de descritores de desempenho do documento anterior, de modo a

que, como se afirma, se tenha selecionado o fundamental daquilo que se quer ver revelado por parte dos alunos. Há ainda uma claríssima insistência na utilização de categorias discursivas, na referência ao processo educativo, que privilegiam o ensino sobre a aprendizagem, numa perspectiva que visa privilegiar, em nossa opinião, a transmissão de conhecimentos.

Os domínios estruturantes das metas curriculares apontam para uma correspondência parcial com as competências ligadas à compreensão e expressão escrita e oral, explicitados da seguinte forma: *Oralidade, Leitura e Escrita*. A estes, soma-se o domínio referente à *Gramática*, anteriormente - no programa datado de 2009 - designado de Conhecimento Explícito da Língua e, em fase ainda anterior, nos programas da década de 1990, de Funcionamento da Língua. Não nos atermos a reflexões detalhadas sobre esta temática particular, por não ser o foco do nosso texto mas parece-nos relevante, como reforço da nossa perspectiva de que são os textos que constituem o discurso pedagógico oficial, neste caso para uma disciplina escolar específica, uma arena na qual são dirimidos argumentos/convicções que, partindo de uma base eminentemente epistemológica acabam por redundar em exercícios de legitimação, pela escola, de determinados modelos teóricos de descrição/análise da língua, em detrimento de outros, muito à semelhança do que sucede no campo dos mecanismos de legitimação de textos conducentes à inclusão ou exclusão do cânone literário (escolar).

As metas curriculares apresentam, como elemento inovador, a introdução do domínio Educação Literária que, segundo afirma a equipa autoral, terá congregado vários descritores dispersos por diferentes domínios, em documentos anteriores. Justifica-se, neste segmento do documento, a inclusão deste domínio recorrendo a critérios de natureza linguística e/ou de política linguística, em detrimento de aspetos mais ligados à especificidade da comunicação literária. Afirma-se que se trata de uma opção que se classifica como ‘política de língua’, com a justificação de que a literatura é repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veiculando tradições e valores, constituindo-se como património nacional; assume-se que a inclusão deste domínio consiste também numa opção designada de ‘política de ensino’, com a justificação de que contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão. Consideramos, a este respeito, que esta perspectiva aponta para um entendimento de literatura como algo de ilustrativo, de patrimonial, de instrumental e para um entendimento prioritário da disciplina de português, enquanto espaço de acolhimento, na linha da categorização de Poulson (2005), apresentada anteriormente, no ponto 2., como o campo da herança cultural, o repositório dessa dimensão patrimonial da língua e, por consequência,

das suas manifestações mais exemplares concretizadas no texto literário. Acessoriamente, como segunda ordem de razões, a literatura seria um instrumento de concretização da formação integral do sujeito, no que à disciplina de português diz respeito. É nosso entendimento que a orientação geral deste documento, é, no seu conteúdo, intrinsecamente conservadora, voltando, sempre que possível, a remeter para a prevalência do ensino sobre a aprendizagem, na linha de concepções mais tradicionalistas do processo.

Passaremos, nos dois pontos seguintes, a dar conta de alguns elementos que destacaríamos enquanto exemplos resultantes da análise dos objetivos e descritores de desempenho referentes ao domínio Educação Literária para o 1º ciclo do Ensino Básico. Há, em ambos os elementos, uma continuidade dentro do próprio ciclo: o mesmo objetivo e, conseqüentemente, em alguma medida, os descritores de desempenho, são comuns aos diferentes anos do mesmo ciclo. Em alguns casos, essa continuidade verifica-se entre ciclos, como é o caso do objetivo, de enorme abrangência, *ler e interpretar textos literários*, comum a todos os anos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

No que se refere ao 1º ciclo, para cada ano foi formulado um conjunto de cinco objetivos, ordenados na sequência seguinte: *Ouvir e ler/ler e ouvir textos literários; compreender o essencial dos textos escutados e lidos; ler para apreciar textos literários; ler em termos pessoais; dizer e contar/dizer e escrever, em termos pessoais e criativos*. Estes repetem-se nos quatro anos do ciclo, com duas exceções: no caso do primeiro objetivo *ouvir e ler textos literários*, referente ao 1º e 2º anos, assume a formulação *ler e ouvir textos literários*, nos dois anos seguintes; no caso do quinto objetivo, o segmento *dizer e contar* passa a *dizer e escrever*, a partir do segundo ano.

Os objetivos formulados destacam categorias que nos parecem relevantes na promoção da educação literária: compreensão leitora; apreciação dos textos; leitura como processo de relação pessoal com os objetos textuais; relação entre leitura e criatividade. Contudo, os descritores de desempenho que lhe estão associados poderão revelar um entendimento algo discutível de certas opções, das quais daremos alguns exemplos.

As alterações consistindo da alteração na ordem dos primeiros elementos dos objetivos mencionados anteriormente, poderiam ser justificáveis pelo pressuposto de que, no início da escolaridade, os alunos não dominam o código escrito, sendo imprescindível o trabalho de mediação e sendo o reconto escrito inviável, em grande medida, no início da escolaridade. A aceitar esta justificação, tal implica aceitarmos que a ordem pela qual os elementos são introduzidos na formulação de um determinado objetivo ou descritor de

desempenho é reveladora de um critério hierárquico, o que aumenta, ao longo das metas, o grau de incoerência de algumas das opções tomadas, da mesma forma que a tentativa de introdução de uma lógica de progressão, que em alguns aspetos surge de forma lógica, resulta incrivelmente artificial numa multiplicidade de aspetos, como poderemos constatar nos parágrafos seguintes.

No caso do primeiro objetivo, destacaríamos alguns elementos: o facto de deixar de se prever a *leitura silenciosa* no quarto ano; a *leitura em voz alta* parece ser substituída pelo que se designa de *leitura expressiva* no quarto ano; ainda para a *leitura em voz alta*, prevê-se, a partir do terceiro ano, que esta ocorra *após preparação* da mesma, algo que não acontece no segundo ano, no qual se prevê a leitura de *pequenos trechos*; também no âmbito do primeiro objetivo, estando prevista a *leitura de obras de literatura para a infância e textos da tradição popular* para os quatro anos do ciclo, prevê-se a leitura de *poemas* apenas a partir do segundo ano, *em coro*, devendo ser *pequenos* no segundo ano e com a alternativa de *pequenos grupos* relativamente ao *coro* a partir do terceiro ano. Se admitirmos que se prevê uma lógica de progressão e que, quando se pretende ver trabalhado um aspeto em determinado ano letivo ele pode surgir repetido, a sua não inclusão poderá ser lida como equivalente de exclusão. Assim sendo, não julgamos ser fácil justificar a não inclusão de poemas como passíveis de serem lidos/ouvidos no 1º ano de escolaridade, bem como as opções pelos pequenos grupos e pela leitura em coro ou mesmo a associação de leitura em voz alta, após preparação da mesma, exceto se se tratar de pequenos excertos.

A mesma dificuldade se verificaria no que se refere ao segundo objetivo, *compreender o essencial dos textos escutados e lidos*. Aqui, destacaríamos a estranheza que provoca estar previsto *antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título* (no 1º ano, sendo a ordem invertida no 2º ano), deixando de estar previsto este descritor a partir do 3º ano. Não se tratará de algo que seja dispensável, uma vez que a análise destes elementos, enquanto estratégia de pré-leitura é algo que se mantém válido para qualquer leitor, em qualquer fase do seu percurso. Registamos também com particular estranheza o facto de se prever *fazer inferências* a partir do 2º ano, sendo especificado que serão inferências *de sentimento-atitude*, neste ano, *de tempo atmosférico*, *de estações do ano*, *de instrumento-objeto*, no 3º ano e *de agente-ação*, *de causa-efeito*, *de problema-solução*, *de lugar*, *de tempo*, no 4º ano. Não nos parece defensável esta gradação na complexidade das inferências. Se é certo que possa parecer lógico que um aluno de um nível mais avançado de escolaridade possa mais facilmente fazer uma inferência relacionada com o agente-ação/problema-solução,

a mesma lógica, eivada de concepções emergentes do senso comum, não validaria com facilidade que fazer inferências sobre sentimento-atitude é mais acessível a um leitor menos experiente/aluno de nível de escolaridade mais baixo, do que fazer inferências sobre o tempo atmosférico. Aliás, não nos parece de todo coerente a formulação de uma maioria significativa dos descritores, assumindo esta lógica, no que se refere ao trabalho a desenvolver em torno do texto narrativo ou mesmo em torno do texto poético, quer no que se refere a pré-leitura, à leitura ou à pós-leitura. Destacamos ainda, como descritor ligado a este segundo objetivo e específico para os 3º e 4º anos de escolaridade, *responder, oralmente e por escrito, de forma correta, a questões sobre os textos*. Atendendo, sobretudo ao segmento *de forma correta*, diríamos que, embora a resposta a questões sobre um determinado texto não seja uma tarefa exclusivamente ligada a instrumentos de avaliação, corresponde a algo muito valorizado nesses casos.

Ao nível do terceiro objetivo, *ler para apreciar textos literários*, destacaríamos o segundo descritor de desempenho que, apresentando a formulação *Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos*, para o 1º e 2º anos de escolaridade, passa a assumir a formulação *manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas*, no 3º ano, sendo acrescentado *histórias e poemas ouvidos*, no 4º ano. Mais uma vez, parece-nos que, assumindo o documento uma lógica de progressiva complexidade, a introdução de textos poéticos como algo passível de ser apenas acessível ou, na melhor das hipóteses, mais acessível, para crianças em anos mais avançados revela uma visão estereotipada, muito colada ao senso comum, e carecendo de fundamentação, quer no que se refere ao texto poético, quer no referente àquilo que é possível, em termos de aprendizagens significativas, por parte de alunos de determinadas idades/níveis de escolaridade.

Ao nível do quarto objetivo, *Ler em termos pessoais*, destacaríamos a importância conferida ao professor enquanto mediador. Este surge, nos primeiros dois anos, como orientador numa escolha de textos que se prevê ser de acordo com os interesses pessoais do aluno. Essa orientação na escolha passa a ser uma orientação na leitura nos dois últimos anos do ciclo. É relevante que a figura do mediador de leitura possa surgir de forma explícita num enunciado desta natureza; contudo, ao surgir associada àquilo que seria uma leitura mais pessoal, a orientação do professor, embora surja apenas como uma possibilidade, poderá tender para a conversão de uma leitura mais livre de constrangimentos em momento de trabalho formal sobre os textos. Prevê-se ainda, no âmbito deste objetivo, que os alunos, a

partir apenas do 3º ano, possam apresentar livros à turma, justificando as suas escolhas, sendo acrescentado ao enunciado deste descritor de desempenho, para o 4º ano de escolaridade, *recomendando a sua leitura*.

O último objetivo previsto para este ciclo de ensino, *dizer e contar, em termos pessoais e criativos*, corresponderia aos ecos, no plano da produção, decorrentes de um processo de receção dos textos literários. E, se aquilo que se pretende é a possibilidade de expressão da subjetividade do aluno, do leitor, desenvolvendo e expressando a sua criatividade, a própria formulação de descritores de desempenho neste plano parece desajustada, ao esperar que o aluno, de forma pessoal e criativa, mostre determinado tipo de comportamento previsto previamente. Se podemos, neste ponto, encontrar um ou outro descritor de desempenho que não colidem tanto com o objetivo formulado, como será o caso de *contar pequenas histórias inventadas* ou *recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal)*, no 1º e 2º anos, a esmagadora maioria dos descritores apresenta-se como fortes constrangimentos, quer a uma expressão pessoal, quer à expressão da criatividade, havendo uma preocupação com a reprodução de comportamentos associados ao processo considerados como adequados ou modelares. Seriam exemplos do que acabamos de afirmar os descritores/segmentos de descritores que, maioritariamente são formulados para o 3º e 4º anos: *memorizar e dizer poemas com clareza e entoação adequadas*; *dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação)*; *escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo*. É curioso que se preveja, para o último exemplo que apresentámos, a escrita de poemas a partir de poemas modelo, no 3º ano, sendo, para o 4º ano, acrescentado *a partir de poemas modelo, a jogos poéticos*. O jogo apenas aparece numa fase final do ciclo, algo que nos parece corroborar a ideia de que há uma preocupação excessiva, patente em todo o documento, com o conjunto de rotinas associadas ao processo de leitura do texto literário que visam prioritariamente colocar o aluno na rota de um conjunto de chegadas previsíveis para uma viagem que se queria pessoal.

4. Reflexões conclusivas

Partimos de uma reflexão sobre a natureza dos documentos prescritivos que enformam o discurso oficial para uma determinada disciplina escolar. No caso do sistema educativo português, a opção por uma crescente aposta na realização de exames finais, nomeadamente no 4º ano de escolaridade, cuja importância, exacerbada por práticas como a elaboração e divulgação de *rankings*, vai claramente ao encontro de textos normativos que

promovem a garantia de que se aprende mas, sobretudo, de que se ensina de modo a que possa verificar-se, por via de um teste, se os alunos evidenciam ou não determinado comportamento. Homologado o documento prescritivo, a prioridade passa, no terreno, para a sua implementação por professores e alunos. Apontando a especificação desse discurso oficial e a discriminação dos critérios de avaliação de provas de avaliação sumativa, nomeadamente as que terão estatuto de exame nacional, num mesmo sentido, haverá uma tendência crescente para que se generalizem práticas letivas que visem promover esse feliz encontro entre o prescrito e o avaliado.

É neste mesmo sentido que se compreende a lógica de especificação excessiva que o documento assume. Ao optar por listagens agrupadas em categorias de matriz comportamentalista como objetivos e descritores de desempenho, o elevadíssimo grau de especificação revela-se totalmente desajustado relativamente ao que deveria ser o trabalho de formação de alunos críticos, de formação de leitores, a promoção de processos que valorizem a educação de alunos em detrimento do treino de respondentes. A produção de documentos desta natureza aponta ainda para uma visão do professor como profissional que responde perante os resultados de provas de exame, ao qual foram retiradas, por prescrição oficial, a autonomia e a capacidade para estimular a procura de respostas ajustadas aos contextos reais em que os processos educativos decorrem.

O próprio espaço, num sentido mais amplo, das disciplinas escolares e, neste caso, da disciplina de Português, sofre fortes constrangimentos ao ser formatado por um documento que, como inicialmente destacámos, opera este efeito por via do modo como a seleção e restrição dos conteúdos se faz e por via da forma como as estrutura. A forma conta, para este efeito, mais do que o conteúdo. A discussão pública de metas curriculares ou documentos afins, depois de estar decidido que serão metas e quais as categorias que serão integradas constituem-se como uma falácia, uma ilusão de participação apresentada aos diversos intervenientes chamados a apresentar críticas e contributos em prazos curtos.

A especificidade da comunicação literária, acolhida naturalmente no espaço que a disciplina de Português constitui, sendo compatível com trabalho sistemático não é facilmente compatível com propostas de formatação que convertam a leitura de um texto literário em proposta de recolha forense de evidências da qual o aluno dará conta em dado momento. A Educação Literária é um processo muito mais abrangente do que isso, muito mais exigente do que isso, muito mais ambicioso para os alunos do que os descritores de desempenho podem indiciar, muito mais carente da autonomia e da flexibilidade de processos

por parte do profissional docente. Não será vantajoso criar uma escola assente numa visão dos professores como funcionários que aceitam, a troco de tranquilidade e prometida facilidade, uma proposta reduzida ao essencial, para que se concentrem no que se lhes oferece como essencial. Seria fundamental que se ultrapassasse esta deriva a que Luke se refere como fundamentalismo educacional: “the belief that future lies in turning back the clock to self-evident print ‘basics’ through test driven policies that focus on the production of performance indicators.” (LUKE, 2012, p. 9) Mais do que ser capaz de mostrar competência na reprodução de comportamentos previsíveis de forma competente, o aluno deverá ser capaz de ler um mundo dinâmico, o seu, no qual possa intervir.

Referências

- AUSTIN, H.; DWYER, B.; FREEBODY, P. *Schooling the Child*. The making of students in classrooms. London: RoutledgeFalmer, 2003.
- AYERS, W. *Teaching Toward Freedom*. Moral Commitment and Ethical Action in the Classroom. Boston, MA: Beacon Press, 2004.
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *How schools do policy*. Policy enactments in secondary schools. New York, NY: Routledge, 2012.
- BUESCU, H. et al, *Metas Curriculares de Português Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da educação e Ciência, 2012.
- CHERVEL, A. *La culture scolaire*. Une approche historique. Paris: Belin, 1998.
- COSTA, P. *A literatura na escolar: estatuto, funções, formas de legitimação*. 2007. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Évora, Évora, Portugal, 2007.
- LUKE, A. After the testing. Talking and reading and writing the world. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. v. 56, n. 1, p. 8-13, set. 2012.
- LUKE, A.; WOODS, A.; WEIR, K. Curriculum design, equity and the technical form of the curriculum. In: LUKE, A.; WOODS, A.; WEIR, K. (Eds). *Curriculum, Syllabus Design and Equity*. A Primer and Model. (pp. 6-39). New York, NY: Routledge, 2013. p. 6-39.
- MENDOZA, A. *La educación literaria*. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.
- PORTUGAL. Despacho nº 17169/2011, de 12 de dezembro de 2011. *Diário da República*, 2ª série, nº 245, 23 dez. 2011, p. 50080.
- POULSON, L. As políticas educativas e curriculares e o ensino do inglês na Grã-Bretanha (1989-2004). In: DIONÍSIO, M.; CASTRO, R. (Orgs.). *O Português nas Escolas*. Ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário. Coimbra: Almedina, 2005. p. 13-29.

STENGEL, B. (1997). "Academic discipline" and "school subject": Contestable curricular concepts. *Journal of Curriculum Studies*. v. 29, n. 5, p. 585-603, 1997.

Recebido em julho de 2015.

Aprovado em outubro de 2015.